

La evaluación del trabajo final de grado en las titulaciones de Maestro de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación de Albacete en la Universidad Castilla La Mancha

Isabel María Gómez Barreto

Universidad Castilla-La Mancha, España.

Isabelmaria.gomez@uclm.es

Resumen

El artículo muestra un estudio de caso, que describe un juicio crítico del proceso de evaluación del trabajo de fin de grado. Se realiza un análisis de contenido con los criterios de evaluación planteados por la Facultad, un análisis cualitativo de la autovaloración de las competencias profesionales, el proceso de aprendizaje y la calificación de las estudiantes, y un análisis reflexivo de la experiencia de la tutoría por el propio investigador. Los resultados revelan que la evaluación se centra más en el producto que en el proceso, por ende, no cumple con los principios formativos de la evaluación por competencias.

Palabras clave: Trabajo de fin de grado, tutoría, evaluación, aprendizaje, competencias.

Final Project's Assessment in Teacher Education Degree of Early Childhood and Elementary Education at the University of Albacete Castilla La Mancha

Abstract

The article reports a critical judgement of the assessment process in the degree's final project. A content analysis is made with the evaluation criteria suggested by the Faculty, a qualitative analysis of self-assessment of competence, the learning process and the qualification of the students, and a reflective analysis of the experience of tutoring by own researcher. The results reveal that the evaluation focuses more on the product than in the process, therefore, it does not fit the educational principles of competency based assessment.

Keywords: Final project degree, tutoring, assessment, learning, competence.

1. INTRODUCCIÓN

La configuración del Espacio Europeo para la Educación superior (EEES) a generado importantes transformaciones en las universidades españolas: el rediseño de los planes de estudios, un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante y en el desarrollo y adquisición de competencias, así como el establecimiento de un Sistema Europea de Transferencia de Créditos (ECTS). Tales transformaciones han supuesto un cambio en las estrategias docentes que facilitan y promueven el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación, con el propósito que los estudiantes respondan a las exigencias y retos de la actual sociedad de la información y del conocimiento en un mundo globalizado.

En este estudio centraremos la atención en la evaluación de los aprendizajes y desarrollo competencial del trabajo final de Grado (TFG) como una de las novedades introducidas por el Real Decreto RD 1393/2007 por el que se establecen las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y en el que indica que títulos de Graduado concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de Grado.

Al respecto, recientes investigaciones ponen en evidencias ciertas debilidades en las evaluaciones de los TFG en diversas universidades. Díaz y Caballero (2011) y Rekalde (2011) coinciden en señalar que el modelo de evaluación que se aplica, se centra exclusivamente en el producto final, sin prestar atención al proceso.

Rullan, Fernández, Estapé y Márquez (2010) refieren que la formulación actual de los futuros TFG y en particular, la selección de las competencias transversales contiene ciertas deficiencias, y destaca que el número de competencias transversales es excesivo, dificultando una evaluación operativa de los TFG.

Tales antecedentes, inducen el interés de esta investigación mediante una reflexión profunda, de una experiencia didáctica: la tutoría y evaluación del TFG de la Facultad de Educación de Albacete en la Universidad de Castilla La Mancha (UCLM) España.

2. FUNDAMENTO TEÓRICO

2.1. El trabajo de fin de grado

De acuerdo al RD 1393/2007 por el que se establecen las enseñanzas universitarias oficiales de grado, el TFG constituye una parte importante del plan de estudio en la formación teórica práctica que el estudiante debe adquirir. Tendrá un mínimo de 6 créditos y un máximo del 12.5% del total de los créditos del título. Deberá realizarse en la fase final del plan de estudio y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título. Cada Universidad define las competencias que los estudiantes han de alcanzar con su contenido en créditos ECTS y se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje para la adquisición y desarrollo de tales competencias, así como su sistema de evaluación.

Mateo, Escofet, Martínez y Ventura (2009) se refieren al TFG como una pieza que representa la investigación, intervención, o innovación más elaborada y concreta hecha por el estudiantado, en el que tiene que integrar y aplicar con criterio profesional, creativo e innovador, las competencias adquiridas a lo largo del grado, así como dar soluciones eficientes a los problemas que deriven del mismo TFG.

Las universidades haciendo uso de la autonomía a la que se refiere el citado planteamiento, han diseñado propuestas para la dirección, organización, gestión y evaluación por competencias de los TFG (Rekalde,

2011; Rullán, Fernández, Estapé y Márquez, 2010; Valderrama, Rullan, Sánchez, Pons, Cores y Bisbal, 2009) y han llevado a cabo jornadas de reflexión y congresos (Marín, Morales y Delgado, 2011; Perez, Bilbao, Fernández, Molero y Ruiz, 2014) y aun cuando existen particularidades entre universidades, facultades y en titulaciones, dado los perfiles curriculares que se pretenden formar, hay elementos comunes entre sus planteamientos, como se indica:

Diseño de una guía docente, elección de competencias específicas y transversales que deben evaluarse de acuerdo a los objetivos educativos del TFG, selección de indicadores para las competencias elegidas que permitan identificar el grado de dominio por parte del estudiante, definición de criterios e instrumentos de evaluación, delimitación de los agentes y roles implicados (Dirección o coordinación de los TFG, tutores, Tribunal).

Sin embargo el punto más álgido en las experiencias de estos cinco años que reportan diversas investigación, es la deficiencia en la evaluación del TFG, así como las propuestas de mejoras, como se puede ver en diferentes investigaciones en las actas del congreso interuniversitario sobre el TFG (Pérez, Bilbao, Fernández, molero y Ruiz, 2014).

2.2. Los resultados de aprendizaje y la evaluación de competencias

El RD 1393/2007 anexo I, apartado 8 plantea el TFG como un procedimiento general de la Universidad para valorar el progreso y los resultados de aprendizaje en términos de competencias. A su vez propone los créditos europeos ECTS como unidad de medida que refleja los resultados de aprendizaje y volumen de trabajo realizado por el estudiante para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudio, poniendo en valor la motivación y el esfuerzo del estudiante para aprender.

En este sentido, es imprescindible que los agentes que intervienen en el proceso de evaluación del TFG no sólo hagan una interpretación de los aspectos normativos, sino que han de tener una comprensión clara de lo que son los resultados de aprendizaje y las competencias, que como lo indica la Agencia Nacional de Evaluación De la Calidad y Acreditación (ANECA, 2013) con frecuencias estos dos términos son interpretados como sinónimos.

El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (2009) hace una distinción entre los resultados de aprendizaje y competencia. Se refiere a los resultados de aprendizajes como la expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje, y se define en términos de conocimientos, destrezas y competencias. Y la competencia es definida como la demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológica, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal, y se describen en término de responsabilidad y autonomía.

Por su parte, González y Wagenaar (2006) expresa que las competencias representan una combinación dinámica de atributos, en relación al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades que describen los resultados de aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desarrollarse al final del proceso educativo. Los resultados de aprendizaje son concreciones de las competencias para un determinado nivel y que son el resultado global del proceso enseñanza aprendizaje” (ANECA,2013:22).

En definitiva, las competencias forman parte de los resultados de aprendizaje que el estudiante alcanza al final de una asignatura, curso o programa. En este sentido, las actividades formativas, los resultados de aprendizajes y los métodos y criterios de evaluación deben estar alineados para reforzar el enfoque del proceso de enseñanza aprendizaje centrado en el estudiante, y que sea una experiencia coherente, transparente y con más significado en el proceso de aprender (Biggs y Tang, 2011; De ketele, 2008).

En este caso, la figura del tutor es influyente para favorecer la calidad de los resultados de aprendizaje, dado que aunque el TFG es fundamentalmente una actividad autónoma del estudiante, el tutor en sus funciones, es el encargado de exponer las características del mismo, orientar su desarrollo, el cumplimiento de los objetivos fijados del TFG, así como realizar su seguimiento (López Campillo, 2014), asumiendo el rol de facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje, sin perder de vista el protagonismo y la responsabilidad del estudiante en la construcción de su propio proceso de aprender.

2.3 Evaluación por competencias

El reto formativo ante el paradigma competencial, en definitiva, exige el aprendizaje de conocimiento y la adquisición de competencias

específicas ligadas a disciplinas que condicionan en gran medida a otros tipos de aprendizajes y competencias transversales, de tal manera que aseguren la capacidad de continuar aprendiendo y hacerse ciudadano o profesional sostenible en una sociedad cambiante, desarrollar además la capacidad para comunicarse, trabajar en distintos contextos con capacidad de adaptación, y hacer uso de los recursos disponibles.

En coherencia con estos planteamientos, la evaluación forma parte importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, dado que los métodos y criterios de evaluación son básicos para valorar si el estudiante ha adquirido el nivel de conocimiento, comprensión y competencias deseadas durante su formación inicial profesional, a la vez que facilitan al estudiante su proceso de autorregulación y responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

En este caso, el TFG, permite la posibilidad de evaluar ejecuciones prácticas en su proceso y su producto; el dominio de conocimiento y su aplicación de forma contextualizada, cómo aplican esos conocimientos disponibles, y su capacidad reflexiva.

Por su parte, los agentes evaluadores han de hacer uso de instrumentos para el registro de las evaluaciones (tablas de observaciones, rúbricas, portafolios) que permiten valorar con criterio y revisar cada paso el proceso alcanzado por el estudiante (Canon, 2008), de manera de implicar al alumno en su propio proceso de evaluación de su aprendizaje, desarrollar su autonomía y su gestión de aprendizaje, mediante un tipo de evaluación formativa y compartida (Carless, Joughin y Mok, 2006).

A pesar de estas propuestas de cambio emergente, llama la atención que en investigaciones de más de una década (Bordas y Cabrera, 2001; González, 2004) en los proyectos de fin de carrera y en otros estudios más recientes (García-Sanz, 2014; Rekalde, 2011) en la evaluación de los TFG, se evidencie la distancia que hay entre la realidad de las prácticas evaluativas, y los avances teóricos y metodológicos descritos.

Ante dichos resultados y como impulso para esta investigación surgen las siguientes interrogantes ¿Se lleva a cabo un proceso de evaluación de los TFG de acuerdo con los planteamientos normativos y los principios formativos de la evaluación por competencia? ¿Cómo contribuye la evaluación del TFG al proceso de aprendizaje del estudiante?

Para responder a estas interrogantes se plantean los siguientes objetivos de investigación:

Analizar el proceso de evaluación del TFG planteado en el documento Guía para la elaboración, defensa y evaluación del Trabajo de Fin de Grado de Maestro en ED. Infantil y Primaria de la Facultad de Educación de Albacete del curso académico (2014-2015), y el Documentos con los criterios orientativos de evaluación del TFG: calificación oral y escrita.

Conocer la autovaloración que hacen los estudiantes de su nivel de adquisición de competencias marcadas en de las titulaciones de Graduado de Maestras(o) de Infantil y Primaria y analizar el juicio crítico que hacen acerca de su proceso de aprendizaje y evaluación del TFG.

Describir la reflexión de la experiencia didáctica de la tutoría durante el proceso de desarrollo del TFG, y contrastarla con la percepción de las estudiantes y los resultados de evaluación.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

En la investigación participaron un total de 7 estudiantes de las titulaciones de Graduado de Maestro (a) en Educación Infantil (4) y en Educación Primaria (3) y el investigador en su rol de tutora para en la elaboración del TFG.

3.2. Diseño y procedimiento

El diseño de la investigación se enmarca en una metodología cualitativa (Gibbs,2007) en la que se describe una experiencia didáctica, se analiza y se realiza una reflexión profunda del proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias de un grupo estudiantes y del proceso de evaluación del TFG en la referida Facultad.

La investigación se llevó a cabo, con el consentimiento de las participantes durante los meses de noviembre del 2014 y julio del 2015, en la UCLM, durante el proceso de acción tutorial del TFG.

Los instrumentos para la recolección de la información lo conformaron, la “Guía para la elaboración, defensa y evaluación del Trabajo de Fin de Grado de Maestro en ED. Infantil y Primaria de la Facultad de Educación de Albacete del curso académico (2014-2015) y el documento con los criterios orientativos para la evaluación del informe y defensa oral del TFG elaborado por la comisión académica de los TFG de la Fa-

cultad (López Campillo, 2014), con los que se realiza un análisis de contenido. Un cuestionario para la autovaloración del grado de adquisición de las competencias profesionales del título de Grado de Maestra en Educación Infantil y de la titulación de Primaria, con una escala de valoración del 1 al 5, donde 1 significa nada adquirido y 5 muy bien adquirido, la narración de la autoevaluación del proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias durante el desarrollo del TFG escrita por cada una de las estudiantes y las calificaciones obtenidas por las estudiantes. Los resultados se obtienen con la contrastación de los datos del análisis de contenido de los documentos, el análisis cualitativo producto de los estudiantes, y las reflexiones de la tutora.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Análisis de contenido de la Guía para la elaboración, defensa y evaluación del TFG en Educación Infantil y Primaria y de los documentos con los criterios orientativos de evaluación del TFG: calificación oral y calificación escrita.

En el análisis de contenido se detectó que la guía tiene como sustento la normativa de elaboración del TFG de la UCLM (2010) y del Real Decreto 1393/2017 referido a las Enseñanzas Universitarias Oficiales en España.

Definen al TFG como la realización de *un proyecto, memoria o estudio original bajo la tutoría* de uno o más tutores, en el que se integren y desarrollen *los contenidos formativos recibidos, capacidades, competencias y habilidades adquiridas durante el periodo de docencia del grado*. Su nivel de exigencia, contenido y extensión *debe estar en consonancia con los 6 créditos ECTS que tiene asignado*.

En cuanto al proceso de tutoría se describen las funciones del tutor: Informativa, de orientación, valoración del TFG, y autorización de la presentación y defensa.

La valoración que hace el tutor al TFG se registra en dos modelos de formatos a elección del tutor. Ambos contiene los *datos de identificación del estudiantes, del tutor, título del trabajo*, pero son diferenciados entre sí, en la forma en que se emite el juicio de valor.

En uno de los formatos se presenta una tabla en el que se indican los distintos apartados del trabajo; *introducción y justificación, funda-*

mentación, objetivos, metodología, resultados, análisis y discusiones de resultados, conclusiones, referencias y bibliografía, uso del lenguaje y presentación, con una escala de valoración para cada uno de los ítems; *deficiente, regular, bien, muy bien y excelente*, lo que evidencia que se trata de una calificación del resultado de la investigación, y un apartado de *observaciones y comentarios* que se deja a la interpretación o juicio valorativo del tutor.

El otro formato presenta un espacio en el que el tutor debe hacer una valoración descriptiva sin indicadores planteados, y otro espacio de observaciones y comentarios.

Cabe destacar que dicha valoración emitida por el tutor, no posee carácter de calificación formal, no obstante, su juicio define la autorización para la entrega de informe, presentación y defensa del TFG del estudiante.

En cierta manera, esta medida se contradice con lo planteado en la normativa del RD 1393/2007 en la que hace referencia a la definición del ECTS, como unidad de medida que refleja los resultados de aprendizaje y volumen de trabajo y *el valor de la motivación y esfuerzo para el aprendizaje* por parte del estudiante para aprender, así como con la relación directa que plantea que debe existir entre las competencias que se han de alcanzar con el TFG, los contenidos en créditos ECTS, los métodos de aprendizaje para la adquisición y desarrollo de tales competencias, y su sistema de evaluación.

Pues, ¿cómo valoraría objetivamente el tribunal el volumen de trabajo efectivo realizado por el estudiante, su gestión de tiempo, la responsabilidad, la gestión de la búsqueda y selección de la información y la construcción de su proceso de aprendizaje en el desarrollo de la investigación? Además, estos aspectos actitudinales no se hacen evidentes en la presentación y defensa del TFG. ¿Se merece el estudiante que no se le valore su grado de implicación como parte de sus resultados de aprendizaje?

Es necesaria hacer una reflexión, dado que el reconocimiento en horas efectivas de dedicación que hace el estudiante en el desarrollo de su TFG constituye la mayor evidencia del grado de implicación y responsabilidad (López Pastor, 2009). Además, el proceso de adquisición y desarrollo de competencias y aprendizajes que logra el estudiante mediante el trabajo autónomo, es posible evaluarlo a través de un proceso de evaluación formativa y compartida entre el estudiante y el tutor (Bronw

y Glasner, 2007) durante la realización del TFG, y no solo en el producto final del trabajo.

En cuanto a la presentación y defensa del TFG, la guía señala que consiste en una *exposición pública ante un tribunal* (presidente, secretario y vocal) en la que cada Unidad departamental se hará responsable de la configuración de los mismo. *La valoración por parte del tribunal supondrá el 100% de la calificación final que comprende la valoración del trabajo escrito (informe), y la defensa oral, en las que se deben tener en cuenta un conjunto de criterios que se mencionan a continuación:*

los criterios para la valoración del trabajo escrito son: *aspectos formales (estructura, claridad expositiva), relación y coherencia entre los elementos del trabajo, fundamentación teórica (suficiencia y profundidad en el marco teórico, originalidad en la presentación de la temática, actualización de la revisión bibliográfica, adecuación de la propuesta, anexos)*. La calificación se otorga siguiendo una la escala numérica del 0 al 10 con expresión de un decimal, a la que se debe agregar la correspondiente calificación cualitativa: *0,0-4,9: Suspenso; 6,0-6,9: Aprobado; 7,0-8,9: Notable; 9,0-10: Sobresaliente*, se registra la respectiva calificación global en un acta firmado por el tribunal, y se publica dicha calificación definitiva.

Sin embargo, al realizar el análisis de contenido al documento con los criterios orientativos de evaluación del informe y defensa oral del TFG, se evidencian notables diferencias en la denominación de los criterios a valorar, aun cuando algunos están relacionados entre sí. Los criterios con sus respectivos porcentajes asignados son: *introducción y justificación (5%), fundamentación teórica (15%), objetivos (10%), metodología (15%), resultados (15%), análisis de datos (10%), conclusiones (10%), referencias y bibliografía (5%), uso del lenguaje (7,5), y presentación (7,5%)* y se propone una escala de calificación entre 0 y 10; *excelente (9-10), notable (7-8), aprobado (5-6), insuficiente (3-4) muy deficiente (0-2)* con sus respectivos indicadores.

Es importante destacar que dichos indicadores tiene relación con aspectos como: la claridad, relevancia, profundidad y coherencias con que se presenta el contenido en cada uno de los apartados y la reacción entre si de los aspectos desarrollados en la investigación, las fuentes de información, los aspectos formales del trabajo escrito, la capacidad de análisis y síntesis, así como la presentación de los resultados.

En cuanto a la defensa oral del TFG, en la Guía se indica que se tendrán en cuenta los criterios de *capacidad para centrar la exposición en lo esencial y significativo de la propuesta presentada, capacidad didáctica durante la exposición, exhaustividad y precisión de las respuestas a las preguntas de los miembros del tribunal, control del tiempo establecido para la presentación y uso de medios tecnológicos durante la presentación.*

En el documento de los criterios orientativos, se proponen tres aspectos a valorar: respecto al contenido, conformado a su vez por tres ítems con su respectiva valoración; *planteamiento y resultados del TFG (20%), conclusiones (20%) y respuestas a las preguntas (20%)*. Respecto a la comunicación: *comunicación verbal (15%) y comunicación no verbal (15%) y respecto a la presentación (15%)*. Además se expone una escala de calificación del 0 al 10 con sus respectivos indicadores para cada uno de los ítems; *excelente (9-10), notable (7,8), aprobado (5-6), insuficiente (0-4)*.

Se observa de forma reiterada, la diferencia en la denominación de estos criterios entre ambos documentos.

Los indicadores lo conforman; organización y secuencia de la exposición, justificación del TFG y la relación e interés con la educación, capacidad de síntesis, orden y secuencia, juicio crítico, relación de las aportaciones con los resultados de la investigación, habilidad para comunicar, uso de vocabulario, claridad, entonación y ritmo, e inflexión de la voz, lenguaje corporal, seguridad y confianza, apoyo de recursos visuales; creatividad y pertinencia, como se señala en la figura 2.

Los criterios e indicadores señalados muestran que si bien es cierto, que se valoran algunos conocimientos, habilidades y destrezas del estudiante mediante su presentación y defensa del TFG, se trata de una evaluación que hace más énfasis en el producto, que en el proceso de aprendizaje, adquisición y desarrollo de competencias profesionales, dado que lo que define la adquisición y desarrollo de competencias profesionales es la demostración de un conjunto de habilidades, actitudes y responsabilidades que describen los resultados de aprendizaje de un proceso educativo Valderrama, Rullán, Pons, Balboa (2009).

¿Puede un tribunal valorar estas tres dimensiones competenciales solo desde los criterios de evaluación indicados en el documento analizado? Sin duda, es pertinente dar más esfuerzo a la evaluación continua y

formativa que a la final y sumativa (Villa y Poblete, 2007) de manera de llevar a cabo una eficiente evaluación de los resultados de aprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales.

Por otra parte, la falta de unificación de los criterios de evaluación entre ambos documentos, así como en los instrumentos de juicio del tutor, puede generar discrepancia en el proceso de evaluación llevado a cabo por los distintos tribunales. Tal situación ha sido común con otros resultados de investigación en las que diversos autores (Mateo et al., 2009; Rullan et al., 2010) en las que refieren la necesidad de diseñar y consensuar unas herramientas y procedimientos de evaluación que garanticen los principios de transparencia, homogeneidad, objetividad y trazabilidad en la evaluación del TFG. De esta manera los estudiantes estarán en igualdad de condiciones ante el proceso de evaluación definido por la Facultad. Por lo que es necesario un lenguaje común de los diferentes agentes que interviene en la evaluación, como así lo afirma Gullickson (2007).

4.2. Análisis de la autovaloración del nivel de dominio de las competencias profesionales de los participantes y autoevaluación del proceso de aprendizaje en el TFG

En cuanto al análisis de la autoevaluación del nivel adquisición de las competencias profesionales, de las siete (7) estudiantes, seis (6) hace una autovaloración entre bien y muy bien adquirida. Solo una otorga una autovaloración en las competencias transversales de poco adquirida, y otras competencias específicas como enseñanzas planificación, expectativas y metas, así como, las competencias de control y evaluación y la práctica profesional, entre medianamente adquiridas. Y las competencias referidas a la enseñanza y dirección de clase las autoevalúa como bien adquirida.

Estas diferencias del el nivel de adquisición de competencias entre los estudiantes, coinciden con González y Wagenaar (2003) al referir que el la adquisición y desarrollo de competencias implica un proceso de aprendizaje personal.

En cuanto a la relación de las competencias de las respectivas titulaciones con el TFG, del total de las listas de competencias de las titulaciones de Graduado de Maestra de educación Primaria (34) y de Maestra de educación Infantil (34), las estudiantes relacionan entre 8 y 10 competencias con su TFG. De estas, todas las participantes coinciden en señalar

dos de las tres competencias transversales; dominio de las TIC, y correcta comunicación oral y escrita, una de las competencias específicas referidas al conocimiento didáctico: ser consciente y comprender los valores, principios y metas educativas que propone el Real decreto de enseñanzas mínimas en educación Infantil y primaria, respectivamente, una referida la control y evaluación; hacer uso adecuado de las estrategias de control y evaluación del progreso del alumno hacia los objetivos de aprendizaje planteados y utilizar esta información para mejorar la propia planeación de la enseñanza, dos referida a la enseñanza y dirección de clase; utilicen métodos de enseñanza interactivo y cooperativos y organizar y dirigir el tiempo de enseñanza y aprendizaje de manera eficaz.

Esta valoración por parte de los estudiante es coincidente con el planteamiento normativo del RD 1393/2007 en el que se menciona que el TFG debe estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título. Sin embargo, dichas competencias no están explícita en los documentos analizados y descritos anteriormente, en el que se establecen los criterios de evaluación del TFG.

Cabe señalar que la línea de investigación en los TFG de este grupo de estudiantes es la investigación didáctica, lo que pude explicar la coincidencia de elección y relación de tales competencias.

Con el propósito de profundizar la indagación y evidenciar el proceso de aprendizaje y desarrollo de las competencias profesionales desde la perspectiva de las estudiantes, se analizaron las narraciones de la autovaloración al finalizar TFG.

Es importante señalar que de las siete estudiantes, sólo cuatro culminaron su TFG en el término de la primera y segunda convocatoria de presentación y defensa del curso 2014-2015. Sin embargo, una de estudiante, según el juicio de la tutora, no tuvo acceso a la evaluación de las referidas convocatorias, dado que dicho informe no cumplía con los criterios mínimos para su presentación y defensa. Y las otras tres estudiantes manifestaron la imposibilidad de culminar el trabajo en las convocatorias mencionadas, por dar prioridad a la dedicación de estudios para la aprobación de una asignatura pendiente.

El tipo de investigación llevada a cabo por las estudiantes se trató de una investigación acción: “Diseño de un proyecto didáctico basado en el enfoque de las Inteligencias múltiples para un grupo de niños de Educación Infantil (estudiante1) y tres estudios de caso, “Actitudes, opinio-

nes y creencias de los maestros en el uso didáctico de las TIC en el plan escuela extendida mochila digital” (estudiante2), “El uso didáctico de las TIC en educación primaria: un estudio comparativo” (estudiante3), “Perspectiva de los maestros en la implementación del trabajo por proyecto con base a las Inteligencias múltiples en educación Infantil en el colegio CEDES” (estudiante 4).

En las cuatros descripciones de la autovaloración del TFG se observó que este trabajo fue percibido por las estudiantes, como una experiencia que facilitó un proceso de construcción de aprendizaje y desarrollo de competencias, dado que tenían que relacionar y poner en práctica un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a lo largo de la formación inicial profesional, tanto a nivel de producción escrita, como en la práctica en el contexto real de una escuela, y que dichos procesos fueron evolucionando en la medida que avanzaban en el desarrollo del trabajo de investigación, como se señala a continuación.

“...Este trabajo ha constituido un proceso de aprendizaje de cómo investigar y analizar la información...y cómo elaborar una propuesta didáctica con las dimensiones teóricas, el trabajo por proyecto y el enfoque de las inteligencias múltiples y su implementación... ha constituido una oportunidad para contextualizar las competencias desarrolladas a lo largo de la formación en la Universidad...(estudiante 1).

“La labor desarrollada durante el TFG ha sido un continuo aprendizaje, me ha permitido ser plenamente consciente de los conocimientos, criterios y competencias que he adquirido y empleado para culminarlo...He podido trabajar con los contenidos referidos al currículo, lo que me ha ofrecido la posibilidad de comprender con mayor profundidad la relación existente entre sus elementos y el tema investigado...la relación interdisciplinar y los temas transversales incluidos en el currículo...” (estudiante2).

“El trabajo ha sido un proceso enriquecedor de aprendizajes personal y profesional, he aprendido cómo se utilizan las nuevas tecnologías en el aula, lo he vivido desde la teoría...y desde la práctica...en contacto directo con los alumnos y maestros ...al mismo tiempo que he aprendido a investigar” (estudiante 3).

“He adquirido y aprendido los conocimientos de las Inteligencias múltiples y cómo piensan los maestros acerca de trabajar por proyectos con este enfoque, a seleccionar y utilizar la información adecuada, darme cuenta que el aprendizaje es un proceso inacabado... que es importante saber investigar para poder aplicarlo en la práctica docente” (Estudiante 4).

Las citas descritas corroboran que la adquisición de competencias es indisociable a la noción de desarrollo (Tejada,2013) y que el proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias aquí develado por las estudiantes, se corresponde con el planteamiento de Gonczi (2001) al referir que el desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva compleja, que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría, transferir el aprendizaje a las diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear y resolver problemas y actuar de manera inteligente y crítica ante una situación. De hecho, este conjunto de capacidades se evidencian a lo largo del desarrollo del TFG, y las estudiantes las señalan en su autovaloración, como se muestra a continuación:

...He podido mejorar mis competencias en cuanto al empleo de los recursos digitales y en la elección de las estrategias interactivas más atractivas para los alumnos, a la vez que aprendí a promover la competencia digital de ellos...reflexionar para aprender y enseñar mejor... (estudiante 1).

...El TFG ha constituido una oportunidad para contextualizar mis conocimientos y las competencias y ponerlas en práctica en el aula de clases ... (estudiante2).

...He podido comprobar que estoy consolidando un conjunto de competencias profesionales que he venido trabajando desde el inicio de mi formación como; promover buenos comportamientos y ambientes de aprendizajes positivos, ser capaz de recoger y analizar datos relevantes de las distintas áreas de estudios y emitir juicios que influyan en la mejora de la práctica educativa, desarrollar una correcta comunicación oral y escrita, reflexionar sobre la práctica e innovar, adquirir hábitos de trabajo autónomo (Estudiante3).

He aprendido cómo desarrollar una investigación y he podido ser consciente de las dificultades que he tenido para reali-

zar los instrumentos para la búsqueda y recolección de información y la manera de cómo aplicarlo, pero he sido capaz de aprenderlo y emitir juicios sobre ellos (Estudiante 4).

Las citas referidas también ponen en evidencia la práctica reflexiva en el proceso de aprendizaje, y desarrollo de competencias, que de acuerdo a Gómez (2015) la práctica reflexiva adquiere un valor formativo, cuando se facilitan situaciones de aprendizajes constructivas y transformacionales, y en las que el estudiante se convierte en protagonista y responsable de su proceso de aprendizaje, como es el caso del TFG.

4.3. Reflexiones de la experiencia didáctica de la tutoría durante el proceso de desarrollo del TFG

Al analizar la reflexión de mi experiencia didáctica con la acción tutorial en el desarrollo del TFG de cada una de las estudiantes, fue evidente que el proceso de aprendizaje y de desarrollo de competencias profesionales se construyó tanto de forma individual, como colaborativa, mediante una interacción dialógica, apoyado con un proceso de valoración formativa y continua, entre la estudiante-tutora, y entre las mismas estudiantes, dado que se llevaron a cabo sesiones de tutoría presenciales tanto individual, como en pequeños grupos, y sesiones individuales tanto presenciales, como mediadas por las TIC.

En la medida que avanzaba el desarrollo del TFG en cada una de las estudiantes se hacía evidente las fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje y desarrollo de competencia transversales y específicas de la titulación, pero al mismo tiempo lograban movilizar y transferir sus conocimientos y competencias, consolidando así nuevos aprendizaje, desarrollando o fortaleciendo destrezas y habilidades.

Estas afirmaciones coinciden con el análisis de la autoevaluación de estudiantes, cuando reflexionan acerca de la adquisición de su proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias, y manifiestan que han aprendido a realizar un trabajo de investigación durante el desarrollo del TFG.

Entre las debilidades comunes del grupo se observaba la dificultad para la búsqueda y selección de información teórica pertinente al tema central, así como establecer relaciones y conexiones con los aspectos didácticos y cómo contextualizarlo, la deficiencia del conocimiento para llevar a cabo un proceso de investigación sistemático; dificultad para cumplir con los criterios formales de presentación de un trabajo escrito,

para diseñar instrumentos para la recolección de datos y hacer análisis de la información, en el que tenían que contrastar el conocimiento teórico, con los hallazgos encontrados, lo que denotaba ciertas deficiencias en las capacidades de análisis y síntesis de la información.

Un hallazgo que puede tener relación con estas debilidades, es que dentro de las competencias transversales planteadas en ambas titulaciones, no se explicitan estas capacidades para la investigación, aún cuando en el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2006) se propone que las mencionadas capacidades forma parte de las competencias transversales. En una reciente investigación de los TFG en la formación inicial de los docentes en la UCLM (Bejarano, Mateo y Rodrigues, 2015) los resultados expresan que no se detectaron actividades formativas planteadas en ambas titulaciones, orientadas a cursos de iniciación a la actividad investigativa de forma reglada o institucional, por lo que cualquier esfuerzo en este sentido quedarán en manos de los docentes que así lo decidan. Como así fue el caso de este estudio.

Sin embargo, de manera contradictoria, en el análisis de contenido descrito de la Guía para la elaboración, defensa y evaluación del TFG en Educación Infantil y Educación Primaria y en el Documentos con los criterios orientativos de evaluación del TFG se reflejó que estas capacidades de investigación, son las que mayoritariamente se evalúan.

En el mismo orden de ideas, las estudiantes mostraban debilidades en el desempeño de algunas competencias específicas de ambas titulaciones, tales como; plantear proceso evaluación y diseñar instrumentos para registrar la evaluación, así como poca profundidad en el conocimiento teórico de enfoques de aprendizajes. Aun cuando en la autoevaluación que hacen las estudiantes de estas competencias, es que poseen un nivel de dominio entre bien y muy bien adquiridas.

No obstante, en otras competencias específicas se evidenció el dominio en el conocimiento didáctico y la capacidad de análisis de los aspectos normativos de tipo curricular, el diseño estrategias didácticas creativas, habilidad para la planificación y fijar expectativas y metas de aprendizajes.

No cabe duda que la responsabilidad y el compromiso adquirido por parte de cada una de las estudiantes, así como el desarrollo de las actividades de búsqueda de información, indagación de otros trabajos de investigación y reflexión de la documentación, constituyeron el eje por e

cual se logró la movilización y transferencia del proceso de aprendizaje, desarrollo y consolidación de competencias profesionales. El trabajo de la tutora sirvió fundamentalmente como facilitador y mediador, a través de una práctica dialógica y reflexiva permanente que favorecía la toma de consciencia y con ello los procesos metacognitivo por parte de los estudiantes, pero que al mismo tiempo se convertían en experiencias de aprendizaje para la tutora.

Por su parte, aquellas estudiantes que desde el inicio mostraron un mayor compromiso e implicación en el desarrollo del TFG, y una actitud responsable y perseverante ante las limitaciones encontradas, fueron las que lograron culminar el TFG entre las fechas de las dos primeras convocatorias correspondiente al curso 2014-2015 con calificaciones notable (alumna 1) y sobresaliente (alumnas 2 y 3).

Estos resultados coinciden con lo planteado por Wenger (2001) al expresar que cuando se implementan enfoques pedagógicos, métodos y técnicas que fomentan que los estudiantes se involucren activamente en las experiencias, el descubrimiento, el desafío, el análisis, la comparación, la reflexión y la cooperación, las actividades de aprendizaje tienden a ser muy eficaces.

No obstante, estos aspectos no fueron valorados para su calificación final, dado que ni están contenidos en los criterios de evaluación planteados por la Facultad de Educación de Albacete de la UCLM, ni son perceptibles a los ojos del tribunal ante el informe y la presentación y defensa del TFG de las estudiantes. Es aquí donde tiene un gran valor, la participación del tutor en el proceso de evaluación formativa del aprendizaje y desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes.

Por otra parte, la valoración que hizo la tutora del informe del TFG de la alumna 4, que no cumplió con los criterios mínimos para su presentación y defensa, resultó coincidente, en cierta medida con la autoevaluación que hizo la mencionada estudiante, en cuanto a su nivel de dominio de las competencias, dado que se ubico mayoritariamente en la escala entre poco adquirida y medianamente adquirida.

Ante estos resultados se llevó a cabo un proceso de reflexión compartida entre la estudiantes y la tutora, y se concretaron los aspectos a mejorar del informe para su defensa en las siguientes convocatorias. En este sentido, lo que se pretende es que la estudiante tome control sobre lo que aprende, y como desarrolla su proceso de aprendizaje, cómo lo está haciendo, y lo que

tiene que hacer para seguir aprendiendo, para así promover competencias de autodirección de aprendizaje (Gullickson, 2007).

Las otras tres estudiantes que priorizaron el tiempo para preparación de la asignatura pendiente por aprobar, aun cuando avanzaron en su proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias, les falta desarrollar la fase de diseño metodológico y la propuesta didáctica, y ante esto, muestran una actitud de disposición e interés para culminar eficientemente el la próxima y última convocatoria correspondiente. Sin embargo pusieron en evidencia, cierta dificultad para la gestión y organización del tiempo en el desarrollo del TFG, lo que coincidió con la autovaloración que hicieron de esta competencia.

5. CONCLUSIONES

En definitiva, los hallazgos develados en el estudio parecen indicar que el proceso de evaluación planteado por la Facultad de Educación de la UCLM en Albacete no se corresponde en su totalidad con los principios formativos de la evaluación por competencia, dado que la evaluación se centra más en el producto de la investigación, que en el proceso de aprendizaje y adquisición y desarrollo de competencias. En tal sentido la evaluación planteada al TFG contribuye poco al proceso de aprendizaje de las estudiante.

La ausencia de la participación del tutor en el proceso de evaluación del TFG y los criterios de evaluación analizados en los documentos evidencian ausencia del carácter formativo de la evaluación por competencias.

Las estudiantes valoran entre bien y muy bien adquirida las competencias específicas de la titulación, sin embargo la tutora detecta debilidades referidas a las competencias de control y evaluación, tales como; plantear proceso evaluación y diseñar instrumentos para registrar la evaluación, en la enseñanza y dirección de clases, específicamente la relacionada con organizar y dirigir el tiempo para la enseñanza y el aprendizaje de manera eficaz, y poca profundidad en el conocimiento teórico de enfoques de aprendizajes.

Se detecto coincidencia entre las debilidades para llevar acabo la presentación y defensa del TFG de una estudiante, según juicio de la tutora y la autovaloración otorgada por la misma estudiante en cuanto al bajo nivel de adquisición de las competencias de la titulación.

Las competencias que mayoritariamente se plantean para la evaluación del TFG son las transversales, con énfasis en las de investigación, seguida de la correcta comunicación oral y escrita, dominio de las TIC, y en menor medida el conocimiento didáctico. Sin embargo se detecta que la competencia de investigación no está explícita en las competencias de la titulación.

Las mayores debilidades detectada por la tutora en el proceso de aprendizaje y adquisición de competencias en el TFG fueron las referidas a las capacidad para llevar a cabo los proceso de investigación, pero a su vez, estas aspectos construyeron el proceso de aprendizaje, así como el desarrollo de capacidades y un conjunto de actitudes como la responsabilidad, la persistencia, la implicación, y la reflexión como estrategia metacognitiva para llevar a cabo el desarrollo del TFG, lo que quedó reflejado en las calificaciones finales.

Las estudiantes que mayor implicación, compromiso, persistencia mostraron desde el inicio de la elaboración del TFG, fueron las que llevaron a cabo la presentación y defensa del TFG en las dos primeras convocatorias y obtuvieron calificaciones de notable y sobresaliente, sin embargo, dichos aspectos actitudinales no fueron evaluados.

Los resultados de este estudio, apoyados por las discusiones mencionadas sugieren un replanteamiento en el proceso de evaluación del TFG, así como en los instrumentos para registrar el proceso de evaluación.

Referencias Bibliográficas

- ANECA. 2013. Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje versión 1.0. Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación. Madrid (España).
- ARGUELLES, Antonio y GONCZY, Andrew (Eds.). 2001. Educación y Capacitación basada en Normas de Competencias: una perspectiva internacional. Noriega editores, México.
- BEJARANO, María Teresa, MATEO, Antonio y Rodrigues, Ana. 2015. Los Trabajos de Fin De Grado en la formación Inicial de los y las docentes. Hacia un modelo basado en la competencia investigadora. En Rodríguez Torres, Javier. Experiencias en la Adaptación al EEES (245-257) MC Grao Hill Education; Madrid (España).
- BIGGS, John y TANG, Katerine. 2011. Teaching for Quality Learning at University. Cuarta edición. MC Graw-Hill Education; Berkshire (England).

- BO-UCLM 131. 2010. Normativa Sobre la Elaboración y Defensa del Trabajo de Fin de Grado. Universidad Castilla La Mancha. Albacete (España).
- BORDAS, M Inmaculada y Cabrera. Flor. 2001. "Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso". Revista Española de Pedagogía. N0 218: 25-48. Madrid (España).
- BRONW, Sally. y GLASNER, Ángela. 2007. Evaluar en la Universidad Problemas y Nuevos Enfoques. Narcea; Madrid (España)
- CANO, Ma. Elena. 2008. "La Educación Por Competencia en Educación Superior". PROFESORADO. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. Vol.12 N03: 1-12: 1-16. En <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>. Consultado el 02.08.2015.
- CARLESS, David; JOUGHIN, Liu y Mor, MMC. 2006. "Learning-oriented assessment: Principles and practice". Assesment and Evaluation In Higher Education. Vol. 31, 4: 395-398. Doi: 10.1080/02602930600679043. Hong Kong
- DE KETELE, Jean-Marie. 2008. "Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza". PROFESORADO Revista de Currículum y formación del profesorado. Vol.12 N02: 1-12. En <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART1.pdf>. Consultado el 24.07.2015.
- DÍAZ, Cristina; GONZÁLEZ, Ángela; RUÍZ, Amaya; SAENZ, Francisco. 2011. "Evaluación del trabajo de fin de máster en el MUEME: Propuesta de una Guía de Valoración de una rúbrica con criterios ponderados". En MARÍN, Margarita; Morales, Ana; Rivera, Diana (Coord.) Libro de Actas VII INTERCAMPUS 2011 Trabajos de Fin de Grado y Máster: La evaluación Global. 49-56. Vicerrectorado de ordenación académica y formación permanente. Toledo (España).
- GARCÍA, SANZ. Mari Paz. 2014. "La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbrica: un caso práctico". Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 17, 1: 87-106. Doi: org/10.6018/reifop.17.1.198861 en <http://www.aufop.com>. Consultado 23.06.2015.
- GIBBS, Graham. 2007. Analyzing qualitative Data. Sage publication of London (England).
- GÓMEZ, Isabel. 2015. Creencias y Aprendizaje Reflexivo en la Formación de la Competencia Intercultural de los Maestros de Educación Infantil en la UCLM. En. Rodríguez Torres, Javier. Experiencias en la Adaptación al EEES (245-257). Mc Grao Hill Education.
- GONZÁLEZ, Ignacio. 2004. Calidad en la Universidad Evaluación e Indicadores. Ediciones Universidad Salamanca. España.

- GONZÁLEZ, Julia y WAGENAAR, Robert. 2006. Tuning Educational Structures in Europa II. La contribución de las universidades al proceso Bologna. Informe Final. Proyecto Piloto-Fase 2. Publicaciones de la Universidad de Deusto. Bilbao.
- GONZÁLEZ, Julia y WAGENAAR, Robert. 2006. Tuning Educational Structures in Europa. Informe Final. Proyecto Piloto, Fase1. Universidad de Deusto. España.
- GULLICKSON, Arlen. 2007. The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Bilbao mensajero. España.
- LÓPEZ, CAMPILLO, Rosa (Coord.). 2014. “Guía para la elaboración, defensa y evaluación del trabajo fin de grado de Maestros en Ed. Infantil y Primaria de la facultad de Educación de Albacete. Curso académico 2014-2015”. Facultad de Educación Castilla La Mancha. Albacete (España).
- LÓPEZ, Pastor (Coord.). 2009. Evaluación Formativa y compartida en Educación Superior. Narcea. Madrid (España).
- MARCO EUROPEO DE CUALIFICACIONES. 2009. “El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)”. Oficina de publicaciones oficiales de las comunidades europeas. Luxemburgo.
- MARÍN, Margarita; Morales, Ana; Rivera, Diana (Coord.) “Libro de Actas VII INTERCAMPUS 2011 Trabajos de Fin de Grado y Máster: La evaluación Global”. 9-10. Vicerrectorado de ordenación académica y formación permanente. Universidad del País Vasco en www.ehu.es/argitalpenak. Consultado 23.06.2015.
- MATEO, Joan; ESCOFET, Ana; MARTÍNEZ, Francesc; VENTURA, Javier. 2009. “Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas”. Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitario de Catalunya. Barcelona.
- PEREZ, Kermele; BILBAO, Begoña; FERNÁNDEZ, Estibalis MOLERO, Begoña y RUIZ, Pilar. 2014. Retos y oportunidades en la sociedad del conocimiento. Actas del Congreso Interuniversitario sobre el Trabajo de Fin de Grado. 15-19. País Vasco (España).
- REAL DECRETO 1393/2007 de 29 de octubre. 2007. BOE de 29 de octubre de 2007.
- REKALDE, RODRÍGUEZ. Itziar. 2011. “¿Cómo afrontar el trabajo de fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias”. Revista Complutense de Educación. Vol. 22, Nº 2: 179-193. Madrid.
- RULLAN, Mercedes; FERNANDÉZ, Mónica; ESTAPE, Debreuil; MARQUÉZ, María. 2010. Monográfico: “La evaluación de competencias

- transversales en la materia Trabajo de Fin de Grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento”. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 8, Nº 1: 74-100. Red Estatal de Docencia Universitaria España
- TEJADA, José. 2013. “La Formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje en servicio”. *Cultura y Educación*. Vol. 25, 3: 285-294.
- VALDERRA, Elena; RULLÁN, Mercedes; SANCHEZ, Fermín; Pons, Jordi; CORES, Manuel; BISBAL, Jesús. 2009. “La evaluación de competencias en los trabajos de fin de estudios”. *Actas de Congreso: Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI)*. 405-4012. Barcelona. en <http://jenui2009.fib.upc.edu/>. Consultado 14.06.2015.
- VILLA, Aurelio. Y POBLETE, Manuel. 2011. “Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones”. *Bordón* 63, 1:147-170.
- WENGER, Etienne. 2001. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós. Barcelona (España).